

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

ONDERZOEKSEENHEID
CENTRUM VOOR ECONOMISCHE STUDIËN

LEUVENSE ECONOMISCHE STANDPUNTEN
2010/129

RESPONSABILISERING VOOR LEERACHTERSTAND?

Erwin Ooghe*
K.U.Leuven

augustus 2010

D/2010/2020/28

* Ik wil graag Koen Decancq, André Decoster, John De Plecker, Erik Schokkaert, Frans Spinnewyn, Andreas Tirez, Frank Vandenbroucke, Joke van Loo, Liesbet van Loo en Karl Wauters bedanken voor hun waardevolle informatie, opmerkingen en aanmoedigingen. Dit ontheft mij natuurlijk niet van de inhoudelijke verantwoordelijkheid voor dit opiniestuk.

Verantwoordelijke uitgever: Professor André Decoster
Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen

De “Leuvense Economische Standpunten” worden opgevat als een vrije wetenschappelijke tribune waarin de stafleden van de Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen opiniërende studies en essays publiceren. De opzet bestaat erin om op bevattelijke wijze een reeks van inzichtsverhelderende en beleidsoriënterende economische standpunten te brengen. Onze beweeglijke wereld heeft hieraan wel behoefte.

Dergelijke reeks zal uiteraard verschillende opinies en denkstromingen brengen.

Leuvense Economische Standpunten zullen alleen de visie van de auteur vertolken. Zij kunnen dus niet doorgaan als de visie van een instelling.

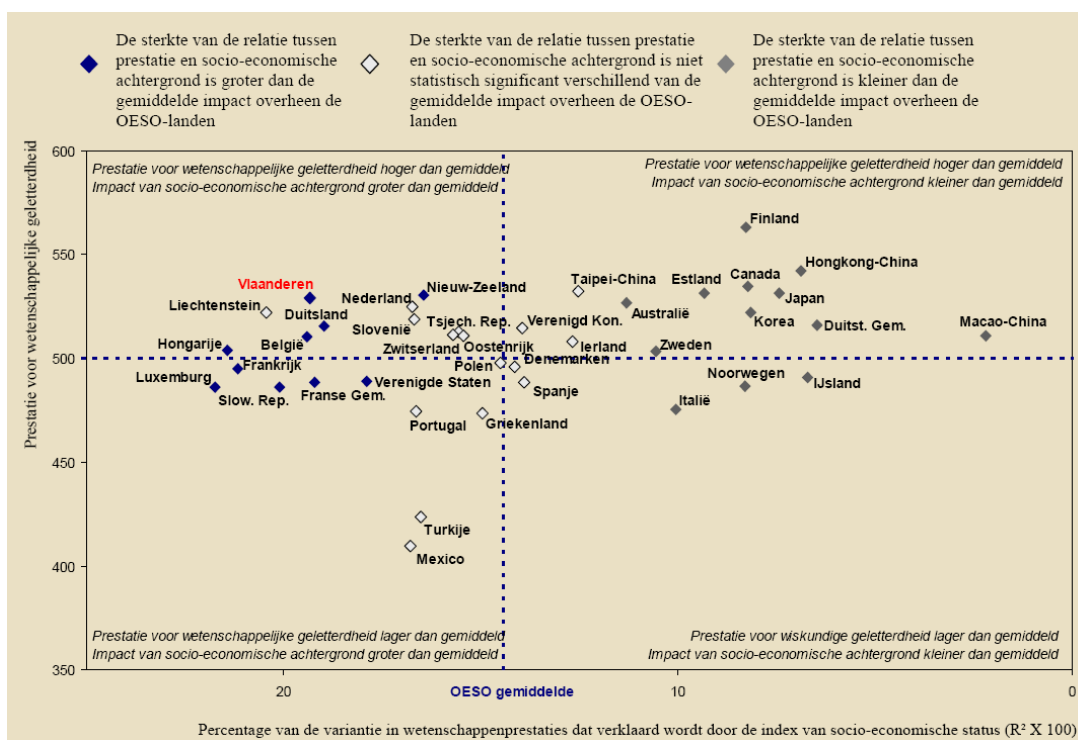
U kan een elektronische versie van de LES terugvinden op de website van de faculteit:
www.econ.kuleuven.be/onderzoek.htm.

Reacties op de Leuvense Economische Standpunten zijn altijd welkom bij
Karla.VanderWeyden@econ.kuleuven.be

1. PROBLEEMSTELLING

Uit internationaal onderzoek blijkt herhaaldelijk dat het Vlaamse onderwijs aan de top staat. De meest recente PISA2006-cijfers (Programme for International Student Assessment) bevestigen dat geen enkel ander land beter scoort voor wiskundige geletterdheid en dat we slechts enkele landen moeten laten voorgaan voor wetenschappelijke geletterdheid (Finland en Hongkong) en voor leesvaardigheid (Korea, Finland en Hongkong).² Maar er is ook een keerzijde. Hoewel de prestaties in Vlaanderen gemiddeld gezien zeer goed zijn, bestaan er grote verschillen in uitkomsten tussen leerlingen onderling (kennisongelijkheid) en is er een sterk verband tussen de prestaties van de Vlaamse leerlingen en hun socio-economische achtergrond (sociale ongelijkheid). Er is ook een aanzienlijk percentage leerlingen met een zeer beperkte kennis (kennisarmoede of leerachterstand).³

Figuur 1: Sociale ongelijkheid en gemiddelde prestatie



Bron: De Meyer, 2007

² Zie bijvoorbeeld De Meyer (2007).

³ Zie UNICEF (2002) voor een internationale vergelijking van de ongelijkheid en leerachterstand in het onderwijs. Merk op dat andere internationale studies zoals TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) en IALS (International Adult Literacy Survey) een gematigder beeld schetsen in vergelijking met PISA.

Figuur 1 illustreert dit probleem: gemiddeld gezien scoren Vlaamse leerlingen goed voor wetenschappelijke geletterdheid (hoog op de verticale as), maar de sociale ongelijkheid is groot (links op de horizontale as). Merk op dat deze keerzijde zich niet voordoet in een aantal andere landen die nochtans even goed of beter presteren dan Vlaanderen. Deze problemen vormden het uitgangspunt in de beleidsnota van de toenmalige Vlaamse minister van onderwijs Frank Vandenbroucke om het ‘Gelijke Onderwijs Kansen’-beleid (GOK) van zijn voorganger, mevrouw Marleen Vanderpoorten, verder uit te bouwen.⁴

Het GOK-decreet dat daaruit voortvloeide, tracht de onderwijskansen van kinderen uit kansarme gezinnen te verbeteren aan de hand van de volgende twee krachtlijnen. Enerzijds wil het decreet een principieel recht op inschrijving in de school van keuze waarborgen via de lokale overlegplatforms en de commissie inzake leerlingenrechten. Anderzijds wil het bijkomende financiële middelen bieden waar nodig, de zogeheten GOK-financiering. Deze financiering geeft extra omkadering én werkingsmiddelen aan een school in functie van indicatoren die een verhoogde kans op leerachterstand signaleren.⁵ Dit is dus een inputfinanciering, waarbij de controle op de output door de onderwijsinspectie gebeurt.

De GOK-enveloppe voor omkadering bedroeg 100 miljoen euro in 2009, waarvan 71 miljoen euro naar het gewone basisonderwijs ging.⁶ Voor het basisonderwijs komt dit bedrag overeen met ongeveer 1700 extra leerkrachten op een totaal van 46500.⁷ De werkingsmiddelen die verdeeld zullen worden op basis van leerlingenkenmerken worden geraamd op 97,4 miljoen euro voor 2011, waarvan ongeveer 57,5 miljoen euro voor het gewone basisonderwijs bestemd is. Maar werkt deze GOK-financiering? Het verslag van het Rekenhof (2008, p.8) is duidelijk over het bestaande onderzoek in Vlaanderen: “De lopende onderzoeken van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen zijn erg partieel, waardoor ze nog geen antwoord bieden op de vraag naar de effectiviteit van het GOK-beleid.” en “De beperkte beschikbare cijfers van de statistische jaarboeken geven geen beeld van de doorstroming en gekwalificeerde uitstroom van de GOK-leerlingen.” In een aantal landen bestaat er een gelijkaardige GOK-financiering. Hoewel we niet willen vooruit lopen op de Vlaamse resultaten, is het internationaal onderzoek naar de effectiviteit van GOK-middelen weinig hoopgevend. Vaak kunnen er geen effecten aangetoond worden

⁴ Zie Vandenbroucke (2004).

⁵ Zie Vlaams Parlement (2002) en Vlaams Parlement (2008) voor de omkadering en de werkingsmiddelen.

⁶ Zie Vandenbroucke (2009).

⁷ Zie Vandenbroucke (2009) en Vlaamse overheid (2009); de aantallen zijn uitgedrukt in voltijds equivalente leerkrachten en het totaal aantal leerkrachten is inclusief directie.

en, als ze wel gevonden worden, zijn ze eerder klein.⁸

Hoe kunnen we dan wel een degelijk onderwijs *voor elk kind* bereiken? In haar rapport ‘Ten Steps to Equity’ stelt de OESO een aantal beleidswijzigingen voor.⁹ In deel 2 van deze nota bespreken we deze opties en beargumenteren dat ze niet geschikt zijn voor Vlaanderen. We bespreken vervolgens ook de voor- en nadelen van een andere oplossing: responsabilisering van scholen. Responsabilisering houdt in dat centrale examens afgenomen worden en dat scholen ofwel verplicht zijn om de resultaten van hun leerlingen publiek te maken (rapporteringsplicht), ofwel deels gefinancierd worden op basis van deze resultaten (prestatiefinanciering). Onderzoek leert ons dat responsabilisering werkt, maar dat het ook kan leiden tot ongewenste neveneffecten. In deel 3 stellen we ons de vraag of het mogelijk is om responsabilisering aan te wenden om een meer rechtvaardig onderwijssysteem te bekomen zonder deze ongewenste neveneffecten. We stellen een RELAIS-systeem voor.¹⁰ Dit is een systeem dat een hogere waardering geeft aan een school in het gewone lager onderwijs, naarmate de leerkrachten er beter in slagen om de leerachterstand van hun leerlingen weg te werken.

2. MOGELIJKE BELEIDSWIJZIGINGEN

Om een meer rechtvaardig schoolsysteem te bekomen, stelt de OESO een aantal beleidswijzigingen voor in drie domeinen: het ontwerp van het onderwijssysteem, de verdeling van de middelen en de onderwijspraktijk. Hierna bespreken we enkel de eerste twee domeinen.¹¹

Het ontwerp van het onderwijssysteem is een eerste mogelijk domein van interventie. We onderscheiden hierin twee aspecten, namelijk de vrije schoolkeuze en de vrijheid van onderwijs enerzijds en het comprehensief onderwijs anderzijds.¹² De vrije schoolkeuze en de vrijheid van onderwijs worden in Vlaanderen vaak met de vinger gewezen omdat dit de

⁸ Zie Leuven et al. (2007) voor Nederland, Bénabou et al. (2009) voor Frankrijk, Machin et al. (2004) voor het Verenigd Koninkrijk en Ludwig en Miller (2007) en Vanderklaauw (2008) voor de Verenigde Staten. Zie ook Jacob en Ludwig (2008) voor een overzicht waaruit blijkt dat sommige specifieke interventies op jonge leeftijd de kosten-batentest kunnen doorstaan.

⁹ Zie OESO (2008).

¹⁰ RELAIS is de afkorting van “REsponsabilisering voor LeerAchterstand In Scholen”. Een relais is een plaats waar men vroeger verse paarden kon krijgen. Het is ook een toestel om met een zwakke stroom een nieuwe sterkere stroomkring te openen. Relayeren betekent ‘ontvangen en versterkt weer uitzenden’.

¹¹ Een rechtstreekse overheidsinterventie in de onderwijspraktijk is niet haalbaar omwille van de vrijheid van onderwijs die we wensen te behouden; zie later.

¹² Zie ook Hirrt et al. (2007).

leer- en ontwikkelingskansen van kinderen uit kansarme gezinnen zou verzwakken.¹³ Deze vrijheden afbouwen is niet wenselijk. Het biedt de leerlingen en ouders een vrije keuze uit een brede waaier van onderwijsmogelijkheden. Bovendien blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat de resulterende competitie tussen scholen de leerlingen ten goede komt, en niet alleen op het vlak van gemiddelde cognitieve resultaten.¹⁴ Anderzijds wordt er soms ook gewezen op een aantal mogelijke neveneffecten waarbij competitie tussen scholen de kennisongelijkheid en de concentratie van ‘kansarme’ scholen doet toenemen.¹⁵ Dit betekent echter niet dat we het kind met het badwater moeten weggoien. We kunnen beter de vrijheden in ons onderwijssysteem behouden en de resulterende competitie juist gebruiken om een rechtvaardiger onderwijssysteem te bekomen. We komen hier in het volgende deel uitgebreid op terug.

We kunnen ook opteren voor comprehensief onderwijs. Dit houdt in dat alle leerlingen in het begin van het secundair onderwijs hetzelfde curriculum van zowel praktische, technische, muzische en algemeen vormende vakken doorlopen. Hierdoor valt de keuze tussen de verschillende onderwijsvormen (beroeps-, technisch, kunst- en algemeen secundair onderwijs) pas op latere leeftijd. De meeste studies bevestigen dat een latere selectie van leerlingen in de verschillende onderwijsvormen leidt tot een kleinere ongelijkheid in schoolse resultaten, zonder dat de gemiddelde onderwijsprestatie wordt beïnvloed.¹⁶ Toch lijkt het invoeren van comprehensief onderwijs *specifiek met de bedoeling de ongelijkheid te verminderen* geen goed idee en dit om twee redenen. Sommige studies wijzen er op dat de grotere ongelijkheid tussen 15-jarigen in systemen met een vroege selectie ook al aanwezig is vóór het tijdstip van de selectie.^{17,18}

¹³ De vrije schoolkeuze laat ouders toe om hun kinderen onderwijs laten volgen in een school naar keuze (of hun kinderen zelf te onderwijzen). De vrijheid van onderwijs laat, onder bepaalde voorwaarden, toe dat een natuurlijk persoon of rechtspersoon een (gesubsidieerde) school opricht, de inhoud van het basisonderwijs zelf bepaalt en nastreeft volgens eigen onderwijskundige methodes.

¹⁴ Zie Belfield en Levin (2002) voor de Verenigde Staten, Woessmann en Schütz (2006) voor Europa en Woessmann (2007) voor een internationaal overzicht.

¹⁵ Zie Whitty (1997), Bradley et al. (2001), Bradley en Taylor (2002), en Ladd (2002).

¹⁶ Zie Woessmann (2009) voor een overzicht.

¹⁷ Zie UNICEF (2002) en Waldinger (2006). Er zijn ook aanwijzingen dat dit in mindere mate zou gelden voor Vlaanderen, maar dat hangt af van de indicator die gebruikt wordt om de socio-economische achtergrond van leerlingen te meten en van de gebruikte data; zie Schutz et al. (2008) voor het effect van de socio-economische indicator ‘het aantal boeken thuis’ op de prestaties van leerlingen in TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study).

¹⁸ Er zou sprake kunnen zijn van anticipatie: leerkrachten in het lager onderwijs die het opgeven om bepaalde leerlingen bij te werken voor bepaalde vakken, omdat ze vermoeden dat deze leerlingen de leerstof toch niet meer nodig zullen hebben in het secundair. Het lijkt ons weinig waarschijnlijk dat anticipatie alleen de grote verschillen in ongelijkheid in het lager onderwijs kan verklaren. Bovendien zou deze anticipatie zich dan ook moeten voordoen in andere landen, eventueel op latere leeftijd. Dit blijkt niet duidelijk uit de cijfers, maar verder onderzoek is noodzakelijk.

Comprehensief onderwijs zal dus op zich niet voldoende zijn omdat het de bestaande ongelijkheid aan de start van het secundair onderwijs niet meer teniet kan doen. Daarnaast is onderwijs ook een cumulatief proces, waardoor het efficiënter is om de ongelijkheid op jongere leeftijd aan te pakken. Dit betekent dat elke euro die we investeren om de ongelijkheid te verminderen meer effect heeft op jongere leeftijd. Comprehensief onderwijs is dus ook niet de beste manier om de ongelijkheid te verminderen.¹⁹

Omdat wijzigingen in het ontwerp van het onderwijssysteem niet geschikt zijn, bekijken we het tweede domein van interventie: de verdeling van de onderwijsmiddelen. Opnieuw belichten we twee aspecten: de verticale en de horizontale verdeling van de middelen. Zoals daarnet al aangegeven, is het efficiënter om te investeren in onderwijs op jongere leeftijd. Dit betekent concreet dat een verticale herverdeling van de middelen, bijvoorbeeld een verschuiving van middelen van het hoger onderwijs naar het basisonderwijs, aangewezen kan zijn. De onderwijsuitgaven per leerling in het primair, secundair en tertiair onderwijs in België situeren zich telkens ruwweg 8% hoger dan de OESO-gemiddelden.²⁰ De verdeling van de middelen over de verschillende niveaus in België is dus zeker niet ongevoelen in vergelijking met de andere OESO-landen. Hoewel dit niet zegt hoe goed of slecht de verticale verdeling van onze onderwijsmiddelen is, geeft het wel aan dat we de reden voor de grotere ongelijkheid in Vlaanderen elders moeten zoeken.

Laten we dan kijken naar de horizontale verdeling van de middelen, dit is de verdeling van middelen over scholen binnen eenzelfde niveau. In een groot aantal landen gebeurt de financiering op basis van het aantal leerlingen, eventueel aangevuld met bijkomende middelen die moeten zorgen voor een betere verdeling in functie van de noden van de scholen. Ook Vlaanderen kent een dergelijk aanvullend systeem via de GOK-financiering. Een vraag die zich wel opdringt is of de grootte van de huidige GOK-enveloppe volstaat. In het gewone basisonderwijs in Vlaanderen bedragen de GOK-middelen momenteel ongeveer 205 euro per leerling.²¹ Ter vergelijking: in 2004 was er in Nederland al 328 euro

¹⁹ Dit hangt wel af van de kosten van comprehensief onderwijs in vergelijking met de kosten van de mogelijke interventies op jongere leeftijd.

²⁰ De onderwijsuitgaven voor primair, secundair en tertiair onderwijs in 2006 bedroegen 7072\$, 8601\$ en 13244\$ per leerling in België. Dit is 9.9%, 7.4% en 7.4% hoger is dan de OESO-gemiddelden gelijk aan 6437\$, 8006\$ en 12336\$ per leerling; zie OESO (2009). De uitgaven komen niet noodzakelijk overeen met de omkadering. Het gemiddeld aantal leerlingen per (voltijds equivalente) leerkracht in het primair, secundair en tertiair onderwijs bedroegen in dezelfde periode 12.6, 9.8 en 18.1 leerlingen per leerkracht in België terwijl de OESO-gemiddelden gelijk zijn aan respectievelijk 16, 13 en 15.3.

²¹ We gebruiken de meest recente cijfers, namelijk 128.5 miljoen euro (71 miljoen euro voor omkadering in 2009 en 57.5 miljoen voor werkingsmiddelen in 2011) voor 625364 leerlingen in het gewoon basisonderwijs in 2009; zie Vandenbroucke (2009) en Vlaamse overheid (2009).

per leerling beschikbaar voor de aanpak van onderwijsachterstanden.²² Maar de evolutie van de GOK-enveloppe in Vlaanderen gaat alvast de goede richting uit.

Het ontwerp van het onderwijssysteem en de verdeling van de middelen zijn weinig problematisch. De OESO adviseert wel dat de overheden er op toezien dat de bijkomende GOK-middelen ook effectief ingezet worden waar nodig. Dat GOK-middelen weinig effect blijken te hebben in een aantal OESO-landen, kan inderdaad te wijten zijn aan een gebrekkige doorstroom van de middelen naar de zwakkere leerlingen. De cruciale vraag voor Vlaanderen is dus hoe we een effectieve doorstroom van de GOK-middelen naar de zwakkere leerlingen kunnen verzekeren in een systeem met onderwijsvrijheid?

In de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk experimenteert men met responsabilisering van scholen op basis van de resultaten van hun leerlingen op centrale examens. Deze responsabilisering neemt typisch twee vormen aan: ofwel zijn scholen enkel verplicht om de resultaten van hun leerlingen publiek te maken (rapporteringsplicht), ofwel worden scholen deels gefinancierd op basis van deze resultaten (prestatiefinanciering). Wetenschappelijk onderzoek over responsabilisering leert ons het volgende.²³ Responsabilisering werkt: het leidt, gemiddeld gezien, tot betere resultaten van de leerlingen.²⁴ Er zijn mogelijks ook nadelen. Responsabilisering is minder betrouwbaar voor kleinere scholen.²⁵ Het kan leiden tot ongewenst strategisch gedrag van scholen zoals selectie, waarbij leerlingen met een lager risico op leerachterstand worden aangetrokken en leerlingen met een hoger risico worden doorverwezen.²⁶ Bovendien verkleint het niet noodzakelijk de ongelijkheid.²⁷

Het ontwerp is cruciaal, ongeacht het type van responsabilisering (rapporteringsplicht of prestatiefinanciering). Het draagt immers de prikkels in zich die de scholen sturen in een welbepaalde richting. In het volgende deel bespreken we de kernvraag: is het mogelijk om responsabilisering aan te wenden om een meer rechtvaardig onderwijssysteem te bekomen zonder de vermelde neveneffecten?

²² Het betreft hier 513.3 miljoen euro voor 1656200 leerlingen in het primair onderwijs; zie van der Hoeven (2005) en Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008).

²³ Gelijkaardige effecten werden ook vastgesteld voor andere vormen van competitie; zie Woessmann (2007) voor een overzicht.

²⁴ Zie Jacob (2005), Figlio & Rouse (2006), Hanushek & Raymond (2005), West & Peterson (2006), Reback (2008), en Chiang (2009); zie ook Woessmann (2007) voor een overzicht.

²⁵ Zie Kane en Staiger (2002).

²⁶ Zie Ladd en Walsh (2002), Burgess et al. (2005), Figlio en Winicki (2005), Jacob (2005), en Reback (2008).

²⁷ Zie Hanushek en Raymond (2005).

3. EEN VOORSTEL: HET RELAIS-SYSTEEM ²⁸

Kort samengevat wil het RELAIS-systeem centrale examens invoeren in het gewone lager onderwijs. Op basis van de resultaten van hun leerlingen krijgen scholen vervolgens een hogere waardering, naarmate de leerkrachten er beter in slagen om de leerachterstand van hun leerlingen weg te werken. Het RELAIS-systeem verschilt dus van de huidige GOK-financiering omdat het gebaseerd is op testresultaten en dus, per definitie, een output- en geen inputsysteem is. In wat volgt schetsen we ons voorstel aan de hand van enkele kernvragen en antwoorden.

3.1. Wie stellen we verantwoordelijk?

We maken het onderscheid tussen enerzijds ‘verantwoordelijk zijn’ en anderzijds ‘verantwoordelijk houden’. Hoewel leerlingen en ouders medeverantwoordelijk zijn voor de bereikte resultaten, wijzen studies uit dat het weinig zin heeft om hen verantwoordelijk te houden, integendeel.²⁹ Leggen we de verantwoordelijkheid dan op schoolniveau? De decreetgever is duidelijk, althans wat het gewone lager onderwijs betreft: “Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de leergebiedgebonden eindtermen met betrekking tot kennis, inzicht en vaardigheden bij de leerlingen te bereiken.” (Decreet basisonderwijs van 25-02-1997, art. 44). We volgen de decreetgever en leggen de verantwoordelijkheid op schoolniveau.³⁰ Daarnaast beperken we ons tot het gewone lager onderwijs, en dit om twee redenen. Eén: de OESO stelt dat globale doelstellingen voor onderwijs betwistbaar zijn, maar dat de nood aan minimale vaardigheden, bijvoorbeeld in wiskunde en taal, nergens ter discussie staat.³¹ De eindtermen in het gewone lager onderwijs zijn minimumdoelstellingen en sluiten hier dus perfect bij aan.³² Daarnaast hebben we al

²⁸ REsponsabilisering voor Leerachterstand In Scholen.

²⁹ Hoewel er weinig verschillen zijn in de voorkeuren van ouders over de scholing van hun kinderen, zijn er wel verschillen in hun beperkingen waardoor sommige ouders hun voorkeuren niet gerealiseerd zien; zie Fossey (1994), Schneider en Buckley (2002), Hastings et al. (2006, 2007), Burgess and Briggs (2009) en Burgess et al. (2009).

³⁰ Een optie die we hier niet bespreken is het responsabiliseren van leerkrachten in plaats van scholen. Vermits de baten van samenwerking tussen leerkrachten, bijvoorbeeld door het uitwisselen van informatie, veel groter zijn dan de kosten, is het, theoretisch gezien, beter om samenwerking te stimuleren en dus het gehele schoolteam te responsabiliseren. Het nadeel kan eventueel wel zijn dat vrijbuitersgedrag de samenwerking verzwakt, maar dit argument hangt cruciaal af of vrijbuiters gemakkelijk te identificeren zijn en of scholen de nodige autonomie hebben om hun leerkrachten te motiveren, bijvoorbeeld door promotie. De bestaande empirische evidentie is beperkt; zie Muralidharan en Sundararaman (2009).

³¹ Zie Field et al. (2007, p127).

³² Buiten het gewone lager onderwijs is de decreetgever inderdaad minder éénvoudig. In het kleuter- en het bijzonder onderwijs spreekt ze van ontwikkelingsdoelen die nagestreeft, eerder dan behaald moeten worden en in het secundair onderwijs zijn de eindtermen verschillend per graad en per onderwijsvorm.

vroeger aangehaald dat interventie efficiënter is naarmate dit op jongere leeftijd gebeurt. Indien we het kleuteronderwijs uitsluiten, betekent dit dus dat we in het lager onderwijs moeten ingrijpen.³³

3.2. Welk systeem van verantwoordelijkheid?

Elk systeem van responsabilisering vereist het invoeren van centrale examens, liefst aangevuld met een beginmeting op het moment dat de leerlingen het gewone lager onderwijs aanvangen.³⁴ Deze beginmeting is een sterk en relatief betrouwbaar signaal voor leerachterstand en wordt dan ook best toegevoegd als bijkomende indicator in de huidige GOK-financiering. We stellen voor om in een eerste stap enkel rapporteringsplicht te gebruiken als responsabilisering. Meer precies, de overheid en de scholen rapporteren een RELAIS-index die de mate van remediëring van leerachterstand in een school weergeeft. Tezelfdertijd zullen we een evaluatie moeten opzetten om na te gaan of deze rapporteringsplicht haar vruchten afwerpt.³⁵ Indien het niet of onvoldoende werkt, kan in een tweede stap de huidige GOK-financiering omgevormd worden tot een RELAIS-bonus.³⁶ Dit is een prestatiefinanciering die een school een grotere bonus geeft naarmate de leerkrachten er beter in slagen om de leerachterstand van hun leerlingen weg te werken. Het ontwerp van een RELAIS-index of een RELAIS-bonus is zeer gelijkaardig omdat het in beide gevallen gaat over de waardering van prestaties, al dan niet financieel. We spreken in wat volgt meer algemeen over een RELAIS-systeem.

3.3. Verantwoordelijk voor wat?

In het gewone lager onderwijs stelt de decreetgever dat scholen een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden bij de leerlingen moeten *bereiken* in minstens de volgende leergebieden: lichamelijke opvoeding, muzische vorming, Nederlands, wereldoriëntatie, wiskunde en (eventueel) Frans. Daarnaast moeten scholen ook een minimum aan attitudes, sociale vaardigheden en ‘leren leren’ *nastreven*. Wanneer we dit willen vertalen naar een systeem van responsabilisering, dienen zich een aantal problemen aan.

³³ We weten nochtans dat het opbouwen van leerachterstand ook al in het kleuteronderwijs gebeurt. Hoewel het kleuteronderwijs dus minstens even belangrijk is als het lager onderwijs, denken we toch dat responsabilisering niet geschikt is omdat prestaties definiëren en meten bij kleuters minder evident is.

³⁴ Een bijkomende beginmeting kan eventueel ook wenselijk zijn wanneer een leerling van school verandert.

³⁵ Neal (2008) adviseert om deze evaluatie gescheiden te houden van de prestatiemeting.

³⁶ Hanushek en Raymond (2005) suggereren dat prestatiefinanciering sterkere prikkels geeft in vergelijking met rapporteringsplicht.

Ten eerste, niet elk van deze eindtermen lijkt meetbaar, denk bijvoorbeeld aan sociale vaardigheden. Specialisten zullen duidelijk moeten afbakenen welke van deze dimensies we kunnen meten. En als bepaalde dimensies niet meetbaar zijn, zal de inspectie voldoende controle moeten blijven uitoefenen om te vermijden dat responsabilisering zou leiden tot het uithollen van de niet gemeten vaardigheden.³⁷ Ten tweede, het al dan niet bereiken van de eindtermen is een slechte indicator in een responsabilisering omdat het kan leiden tot ‘teaching to the rating’. Dit is het ongewenste neveneffect waarbij scholen bij voorbaat de leerlingen met een te grote achterstand om de eindtermen nog te kunnen halen, opgeven.³⁸ Het lijkt ons dan ook beter om de testcores niet te reduceren tot een ‘0/1’-variabele die aangeeft of een leerling al dan niet de eindtermen heeft behaald. Ten derde, de decreetgever voegt eraan toe dat “het bereiken van de eindtermen zal worden afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie.” (Decreet basisonderwijs van 25-02-1997, art. 44). De eindscores van leerlingen worden inderdaad niet alleen bepaald door de kwaliteit van het onderwijs, maar ook door de kenmerken van zowel de betreffende leerling als van de andere leerlingen op school. Deze kenmerken zijn bijvoorbeeld de socio-economische status en de beginscores van een leerling. We zullen de scores van de leerlingen dus moeten corrigeren voor de kenmerken van de leerlingen op een school en dit om twee redenen.³⁹ Vanuit rechtvaardigheidsoogpunt moeten de scores gecorrigeerd worden, omdat scholen niet verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor de kenmerken van hun leerlingen. Vanuit selectieoogpunt is het ook wenselijk om deze correctie door te voeren, omdat scholen anders een prikkel krijgen om sterkere leerlingen aan te trekken en zwakkere leerlingen door te verwijzen.

3.4. Hoe leerachterstand remediëren via responsabilisering?

Indien we leerachterstand willen verminderen of wegwerken in het gewone lager onderwijs via een RELAIS-systeem, dan moeten we de juiste prikkel daartoe geven. Meer precies, de stijging van de waardering (de RELAIS-index of -bonus) voor het verminderen van leerachterstand moet groter zijn naarmate de leerling armer is aan kennis. Enkel een dergelijke gedifferentieerde prikkel kan er voor zorgen dat de onderwijsmiddelen beter doorstromen naar wie ze echt nodig heeft. We maken twee opmerkingen. Ten eerste, leerachterstand verminderen, impliceert dat we deze prikkel enkel differentiëren op basis van de kennis van een leerling en dus niet op basis van andere kenmerken, zoals zijn of

³⁷ Merk op dat men het omgekeerde heeft vastgesteld in een experimentele opzet met Indische scholen: prestatiefinanciering invoeren voor wiskunde en taal heeft positieve effecten voor wetenschappen en sociale studies; zie Muralidharan en Sundararaman (2009).

³⁸ Zie Reback (2008).

³⁹ Zie Ooghe en Schokkaert (2009).

haar socio-economische status. We willen dat de zwakkere leerlingen geholpen worden, ongeacht hun socio-economische status.⁴⁰ Ten tweede, omdat leerachterstand centraal staat, is er geen prikkel voorzien waar het ook niet nodig is, bijvoorbeeld om de prestatie van leerlingen zonder leerachterstand verder te verbeteren. Zal dit dan ten koste gaan van het (gemiddelde) niveau van ons onderwijs? Niet noodzakelijk. De ervaringen in andere landen tonen aan dat het technisch gezien mogelijk is om met een gelijkaardig budget topprestaties neer te zetten in combinatie met een minimum aan leerachterstand.

3.5. Hoe omgaan met onzekerheid?

Het profiel van de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs kunnen een groot deel van de prestaties van leerlingen verklaren, maar niet alles. Een gedeelte van de uiteindelijke prestatie blijft onzeker, ook voor de scholen. Door deze onzekerheid lopen scholen in een systeem van responsabilisering een verschillend risico afhankelijk van het aantal leerlingen en hun kenmerken. Wat het aantal leerlingen betreft, speelt de wet van de grote getallen. Grotere scholen lopen een kleiner risico omdat lager dan verwachte scores voor sommige leerlingen worden gecompenseerd door hoger dan verwachte scores voor andere. Naast het aantal leerlingen speelt ook het profiel van de leerling een rol. Door de differentiëring van de prikkels krijgt de school van een leerling met leerachterstand een betere rapportering (of een grotere beloning) als die leerling beter presteert dan verwacht, maar ook een slechtere rapportering (of een kleinere beloning) als het omgekeerde zich voordoet. Deze risicoverschillen zijn niet alleen onrechtvaardig in een systeem van responsabilisering, maar het zou ook opnieuw aanleiding kunnen geven tot selectie. Een bijkomende correctie voor het risico zal dus ingebouwd moeten worden in de financieringsformule.

⁴⁰ Merk op dat de prikkel bepaald wordt door de wijziging in de RELAIS-index of -bonus ten gevolge van een wijziging in de testscore van een leerling. We benadrukken dat het mogelijk is om de prikkel enkel te differentiëren op basis van de kennis van een leerling en tegelijkertijd het *niveau* van de testscores—en dus ook het niveau van de RELAIS-index of bonus—aan te passen voor andere leerlingenkenmerken (zoals socio-economische status).

4. BESLUIT

Op basis van internationale studies kunnen we de Vlaamse onderwijsprestatie samenvatten als gemiddeld zeer goed, maar met teveel ongelijkheid en leerachterstand. Deze leerachterstand is problematisch, zowel op individueel als op maatschappelijk vlak. De OESO stelt een aantal hervormingen voor om een meer rechtvaardig onderwijssysteem te bekomen. We argumenteren echter dat geen van deze voorstellen haalbaar of geschikt is voor Vlaanderen.

We pleiten voor een alternatieve vorm van responsabilisering, het RELAIS-systeem, dat specifiek gericht is op het remediëren van leerachterstand in scholen. Dit systeem wil centrale examens invoeren in het gewone lager onderwijs. Scholen krijgen dan op basis van de resultaten van hun leerlingen een hogere waardering, naarmate de leerkrachten er beter in slagen om de leerachterstand van hun leerlingen weg te werken. We hebben ook een aantal oplossingen besproken om de ongewenste neveneffecten van responsabilisering te minimaliseren. Kan dit werken? De bestaande wetenschappelijke evidentie wijst alvast in die richting.

REFERENTIES

- BELFIELD, C. and LEVIN, H., 2002, The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States, *Review of Educational Research* 72(2), 279-341.
- BÉNABOU, R., KRAMARZ, F. and PROST, C., 2009, The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?, *Economics of Education Review* 28, 345-356.
- BRADLEY, S., CROUCHLEY, R., MILLINGTON and J., TAYLOR, J., 2001, Testing for quasi-market forces in secondary education, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 62(3), 357-390.
- BRADLEY, S. and TAYLOR, J., 2002, The effect of the quasi-market on the equity-efficiency trade-off in the secondary school sector, *Bulletin of Economic Research* 54(3), 295-314.
- BURGESS, S. and BRIGGS, A., 2009, School assignment, school choice and social mobility, *Economics of Education Review* 29, 639-649.
- BURGESS, S., PROPPER, C., SLATER, H. and WILSON, D., 2005, Who wins and who loses from school accountability? The distribution of educational gain in English secondary schools, CMPO Working Paper 05/128.
- BURGESS, S., GREAVES, E., VIGNOLES, A. and WILSON, D., 2009, What parents want: school preferences and school choice, CMPO Working Paper 09/222.
- CHIANG, H., 2009, How accountability pressure on failing schools affects student achievement, *Journal of Public Economics* 93, 1045-1057.
- DE MEYER, I., 2007, Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst: de eerste resultaten van PISA2006, mimeo vakgroep onderwijskunde, Ugent.
- FIELD, S., KUCZERA, M. and PONT, B., 2007, *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD.
- FIGLIO, D. and ROUSE, C., 2006, Do accountability and voucher threats improve low-performing schools? *Journal of Public Economics* 90, 239-55.
- FIGLIO, D. and WINICKI, J., 2005, Food for thought: the effects of school accountability plans on school nutrition. *Journal of Public Economics* 89, 381-94.
- FOSSEY, R., 1994, Open enrollment in Massachusetts: why families choose, *Educational Evaluation and Policy Analysis* 16, 320-334.
- HANUSHEK, E. and RAYMOND, M., 2005, Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management* 24(2), 297-327.
- HASTINGS, J, KANE, T. and STAIGER, D., 2006, Parental preferences and school competition: evidence from a public school choice program, NBER Working Paper 11805.

- HASTINGS, J, KANE, T. and STAIGER, D., 2007, Preferences and heterogeneous treatment effects in a public school choice lottery, NBER Working Paper 12145.
- HIRRT, N., NICAISE, I. en DE ZUTTER, D., 2007, *De School van de Ongelijkheid*, Berchem : EPO.
- JACOB, B., 2005, Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago public schools, *Journal of Public Economics* 89, 761-96.
- JACOB, B. and LUDWIG, J., 2008, Improving educational outcomes for poor children, NBER Working Paper 14550.
- KANE, T. and STAIGER, D., 2002, The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. *Journal of Economic Perspectives* 16(4), 91-114.
- LADD, H., 2002, School vouchers: a critical review, *Journal of Economic Perspectives* 16(4), 3-24.
- LADD, H. and WALSH, R., 2002, Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right, *Economics of Education Review* 21, 1-17.
- LEUVEN, E. and LINDAHL, M., OOSTERBEEK, H., WEBBINK, D., 2007, The effect of extra funding for disadvantaged pupils on achievement, *The Review of Economics and Statistics* 89(4), 721-736.
- LUDWIG, J. and MILLER, D., 2007, Does head start improve children's life chances? evidence from a regression discontinuity design, *The Quarterly Journal of Economics* 122(1), 159-208.
- MACHIN, S., MCNALLY, S. and MEGHIR, C, 2004, Improving pupil performance in English secondary schools: excellence in cities, *Journal of the European Economic Association*, 2(2-3), 396-405.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008, Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Kerncijfers 2004-2008.
- MURALIDHARAN, K. and SUNDARARAMAN, V., 2009, Teacher performance pay: experimental evidence from India, NBER Working Paper 15323.
- NEAL, D., 2008, Designing incentive systems for schools, forthcoming in, Springer, M., ed., *Performance Incentives: Their Growing Impact on American K-12 Education*.
- OESO, 2008, Ten steps to equity in education, *OECD Observer: policy brief* january 2008.
- OESO, 2009, *Education at a glance*, OECD indicators.
- OOGHE, E. and SCHOKKAERT, E., 2009, School accountability: (how) can we rewards schools and avoid cream-skimming? CES discussion paper .
- REBACK, R., 2008, Teaching to the rating: school accountability and the distribution of student achievement, *Journal of Public Economics* 92, 1394-1415.
- Rekenhof, 2008, Gelijke kansen in het gewoon basis- en secundair onderwijs, verslag van het Rekenhof aan het Vlaams parlement.

- SCHNEIDER, M. and BUCKLEY, J., 2002, What do parents want from schools? Evidence from the internet, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 133-144.
- SCHUTZ, G., URSPRUNG, H. and WOESSMANN, L., 2008, Education Policy and Equality of Opportunity, *Kyklos* 61(2), 279-308.
- UNICEF, 2002, A league table of educational disadvantage in rich nations, Innocenti Report Card 4, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- VANDENBROUCKE, F., 2004, Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen, Beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming.
- VANDENBROUCKE, F., 2009, Bouwen aan een stevige onderwijsladder voor elk kind. 5 jaar gelijke onderwijskansenbeleid [2004-2009], sp.a-brochure.
- VAN DER HOEVEN, M., 2005, Toelichting op financiële geldstromen onderwijsachterstandenbeleid in kader van de herijking gewichtenregeling basisonderwijs, brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer.
- VANDERKLAUW, W., 2008, Breaking the link between poverty and low student achievement: An evaluation of Title I, *Journal of Econometrics* 142, 731-756.
- Vlaamse Overheid, 2009, *Vlaams onderwijs in cijfers 2008-2009*, beleidsdomein onderwijs en vorming van de Vlaamse Overheid.
- Vlaams Parlement, 2002, Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I, B.S. 14/09/2002.
- Vlaams Parlement, 2008, Decreet betreffende de werkingsbudgetten in het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 wat de werkingsbudgetten betreft, B.S. 20/10/2008.
- WALDINGER, F., 2006, Does tracking affect the importance of family background on students' test scores? mimeo.
- WEST, M. and PETERSON, P., 2006, The efficacy of choice threats within school accountability systems: results from legislatively induced experiments, *Economic Journal* 116, 46-62.
- WHITTY, G., 1997, Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries, *Review of Research in Education* 22(3), 3-47.
- WOESSMANN, L. and SCHÜTZ, G., 2006, Efficiency and equity in European education and training systems, Analytical report for the European Commission.
- WOESSMANN, L., 2007, International evidence on school competition, autonomy, and accountability: a review, *Peabody Journal of Education* 82(2), 473-497.
- WOESSMANN, L., 2009, International evidence on school tracking: a review, CESifo DICE report 01/2009.

LEUVENSE ECONOMISCHE STANDPUNTEN

- 1976
1. Louis BAECK, De inflatoire groeimachine. (uitgeput)
 2. Paul DE GRAUWE, Theo PEETERS, De recente inflatie: een structureel of een monetair probleem? (uitgeput)
- 1977
3. K. TAVERNIER, Krachtlijnen voor een Belgisch stabilisatiebeleid. (uitgeput)
 4. Paul DE GRAUWE, Korporatisme en werkloosheid. (uitgeput)
 5. Paul VAN ROMPUY, Enkele structurele aspecten van de crisis. (uitgeput)
 6. Louis BAECK, Naar een nieuwe groeicyclus met een ander groeipatroon.
- 1978
7. Louis BAECK, Politiek verantwoordelijk handelen en socio-economisch optimum. (uitgeput)
 8. Paul DE GRAUWE, Bureaukratische controle en het economisch systeem.
 9. Paul VAN ROMPUY, Guido DE BRUYNE, De regionalisatie economisch bekeken. (uitgeput)
 10. Louis BAECK, De nieuwe internationale economische orde en haar kritische tegenhangers. (uitgeput)
 11. Theo PEETERS, Economisch federalisme: lessen uit het buitenland.
 12. Dirk HEREMANS, Economische autonomie en economische unie, krachtlijnen voor een duurzame oplossing.
- 1979
13. Paul DE GRAUWE, Arbeidsduurvermindering en tewerkstelling.
 14. Economisch Federalisme. (uitgeput)
 - Deel I: Financiële middelen en herverdeling, Paul VAN ROMPUY, Albert VERHEIRSTRAETEN, Regionale Herverdelings- en Financieringsstromen. Theo PEETERS, Financiële middelenvoorziening voor gemeenschappen en gewesten.
 15. Economisch Federalisme. Deel II: Organisatie en bevoegdheden, Dirk HEREMANS, Verkaveling van bevoegdheden en economische unie. Vic VAN ROMPUY, Economisch stelsel en verdeling van bevoegdheden.
- 1980
16. Guy CLEMER, Karel TAVERNIER, Tewerkstelling en inkomensmatiging in België: een onvermijdelijke keuze.
 17. Louis BAECK, Lokomotief strategie: met stoom uit de Eurovalutamarkt. (uitgeput)
 18. Michel DOMBRECHT, Theo PEETERS, Sanering van de overheidsfinanciën: gevaarlijk of onvermijdelijk?
- 1981
19. Paul DE GRAUWE, Marcia DE WACHTER, Produktie, tewerkstelling en verdeling. Een neo-liberale benadering.
 20. Louis BAECK, De jaren tachtig in perspectief. (uitgeput)
 21. Paul VAN ROMPUY, Patrick VAN CAYSEELE, Raming van de geregionaliseerde lopende rekening van de overheid in 1979.
 22. Paul DE GRAUWE, Loonkosten, energiekosten en kapitaalkosten. België gedurende 1970-1980. (uitgeput)
 23. Frans SPINNEWYN, Een verzekeringstechnische benadering van de werkloosheidsverzekering.
- 1982
24. Louis BAECK, Herstelbeleid, vroeger en nu. (uitgeput)
 25. Paul DE GRAUWE, Marc JANSSENS, Aanbodeconomische effecten van de belastingsdruk in België.

- 1983 26. Paul DE GRAUWE, Guy VERFAILLE, Linkse en rechtse gezondheidsindicatoren van de Belgische Economie.
 27. Louis BAECK, Hoe de crisis ombuigen. (uitgeput)
 28. Paul VAN ROMPUY, Maatschappelijke keuze en economische crisis.
 29. Vic VAN ROMPUY, Erik SCHOKKAERT, Begrotingstekorten, Rentelasten en Openbare schulden in België. Een kijk op half lange termijn.
- 1984 30. Dirk HEREMANS, Hans GEEROMS, Marktsector en budgetsector in België. Grenzen aan het overheidsbeslag?
 31. Paul DE GRAUWE, Guy VERFAILLE, Zijn de rentelasten van de overheidsschuld ondraaglijk geworden?
- 1985 32. Louis BAECK, De wonderbare wereld van de economische paradigma's. (uitgeput)
 33. Paul VAN ROMPUY, Solidariteitsmechanismen in federale staten. (uitgeput)
 34. Louis BAECK, De V.S. en de E.G.: vergelijking op lange termijn.
 35. Louis BAECK, Het economisch denken in het Spanje van de 16e en 17e eeuw.
 36. Guido DE BRUYNE, Paul DE GRAUWE, Herverdeling van het werk en makro-economisch evenwicht.
 37. Paul VAN ROMPUY, Arbeidsmarktflexibiliteit en werkloosheid.
- 1987 38. Paul DE GRAUWE, Anne FREMAULT, Micro- en macro-economische effectiviteit van de Belgische prijsreglementering.
 39. Louis BAECK, Kentering in de westerse economie.
 40. Johan MORTELMANS, Erik SCHOKKAERT, Lode BERLAGE, Robert VERTONGHEN, De economische wenselijkheid van een snelspoorverbinding door België.
 41. Louis BAECK, De aandelenbeurzen, 1982-87: het lustrum van de stier.
 42. Lode BERLAGE, Dirk TERWEDUWE, Grondstoffenuitvoer van ontwikkelingslanden: machtsmiddel of struikelblok?
- 1988 43. Louis BAECK, De westerse economie na de krach. (uitgeput)
 44. Filip ABRAHAM, Nationale vakbonden, interprofessionele loonakkoorden en economische politiek.
 45. Paul VAN ROMPUY, m.m.v. Valentijn BILSEN, 10 jaar financiële stromen tussen de gewesten in België. (uitgeput)
 46. Dirk HEREMANS, Bevoegdheidsverdeling en economische autonomie. De staatshervorming in het licht van 1992. (uitgeput)
 47. Wim MOESEN, Dirk HEREMANS, Paul VAN ROMPUY, Mark EYSKENS, Bedenkingen bij de nieuwe financieringsvoorstellen voor gewesten en gemeenschappen. (uitgeput)
 48. Vic VAN ROMPUY, Overheidstekort, overheidsschuld en economische welvaart. Toepassing op België 1947-1988. (uitgeput)
- 1989 49. Lodewijk BERLAGE, België en de schulden van de Afrikaanse lage inkomenslanden. (uitgeput)
 50. Jacques DREZE, Schuld en coöperatie in de mondiale economie. (uitgeput)
 51. Paul DE GRAUWE, Milieuvriendelijke groei: utopie of werkelijkheid? (uitgeput)
- 1990 52. Paul VAN ROMPUY, Europese ankerpunten voor het Belgisch begrotingsbeleid. (uitgeput)
 53. Louis BAECK, De jaren '90: een Europees decennium. (uitgeput)

54. Paul DE GRAUWE, Stef PROOST, Erik SCHOKKAERT, Denise VAN REGEMORTER, Het milieubeleid in Vlaanderen. Een economische visie. (uitgeput)
 55. Paul DE GRAUWE, Wim VANHAVERBEKE, Competitiviteit, oliecrisis en loonindexering. (uitgeput)
 56. Wim MOESEN, Begrotingen, beleid en beheer. Over de besparingsvoorstellen, wat ze zijn en wat ze niet zijn. (uitgeput)
- 1991
57. D. HEREMANS, M. DE BROECK, Overheidsschuld en financiële markten in de branding. (uitgeput)
 58. Louis BAECK, Bruno VAN ROMPUY, Golfoorlog: geopolitiek, petroleum en islam. (uitgeput)
 59. Paul DE GRAUWE, Koen STRAETMANS, Het programma-akkoord in de petroleumsector. Een ondoelmatig systeem van prijzencontrole. (uitgeput)
 60. Paul DE GRAUWE, Denkoefeningen over de regionalisering van de Belgische overheidsschuld. (uitgeput)
- 1992
61. Paul DE GRAUWE, Over Franse kolonisatie en Belgische verankering.
 62. Stef PROOST, Beleidsvoorstellen voor de broeikasproblematiek.
 63. André DECOSTER, Stef PROOST, Erik SCHOKKAERT, Hervorming van indirecte belastingen: winnaars en verliezers.
 64. Paul VAN ROMPUY, Kritische bedenkingen bij de regionalisering van de overheidsschuld.
 65. Paul DE GRAUWE, Wat doet de nationale bank met ons geld?
- 1993
66. Patrick VAN CAYSEELE, Waarom wij? Of de economische onderbouw van een verankeringsbeleid.
 67. Paul DE GRAUWE, Bart VAN DER HERTEN, De legitimering van overheidsmonopolies in het spoorwegvervoer en in de telecommunicatie. Een historische analyse.
 68. Paul VAN ROMPUY, Valentijn BILSEN, Regionalisering van de sociale zekerheid.
 69. Lodewijk BERLAGE, Wim LAGAE, Afrika, de verwaarloosde debiteur.
 70. Mark DE BROECK, Dirk HEREMANS, Vraagtekens bij de overheidsschuld in een federaal België.
 71. Wim MOESEN, Paul VAN ROMPUY, De kleine kanten van de grote staatshervorming.
 72. Frans SPINNEWYN, De hervorming van de sociale zekerheid micro-economisch belicht.
 73. Paul DE GRAUWE, De sterke frank en de staatsschuld.
 74. Filip ABRAHAM, Internationale concurrentie en werkgelegenheid. Hoe arbeidsvriendelijk is ons loonbeleid?
- 1994
75. Paul DE GRAUWE, Werktijdverkorting en tewerkstelling.
 76. Wim VANHAVERBEKE, Het ruimtelijk structuurplan Vlaanderen: een beleidsinstrument voor economische ontwikkeling.
 77. Stefan DERCON, Voedselzekerheid: naar een sociale zekerheid voor de allerarmsten.
 78. Paul DE GRAUWE, De EMU zonder België?
- 1995
79. Paul DE GRAUWE, Alternatieve financiering van de sociale zekerheid en de arbeidskost.
 80. S. PROOST, C. VINCKIER, I. MAYERES, B. NEMERY, Ozon – eerst denken dan doen.

81. Paul VAN ROMPUY, Sparen, investeren en de overheidsfinanciën in België.
- 1996
 82. D. HEREMANS, P. VAN CAYSEELE, Concentratie en concurrentie in de Belgische financiële sector.
 83. Erik BUYST, Ivo MAES, De impact van veertig jaar centrum voor economische studiën.
 84. Paul DE GRAUWE, Het tewerkstellingsbeleid: selectiviteit of universaliteit?
 85. Stef PROOST, Bruno DE BORGER, De transportsector in het jaar 2005.
 86. Erik SCHOKKAERT, Frans SPINNEWYN, Sociale verzekering en bestaansonzekerheid: een offensieve strategie.
 87. Filip ABRAHAM, Paul VAN ROMPUY, Het concurrentievermogen van de Belgische economie in micro- en macro-economisch perspectief.
- 1997
 88. Filip ABRAHAM, Joeri VAN ROMPUY, Loonbeleid in de Europese Monetaire Unie.
 89. Wim MOESEN, Laurens CHERCHYE, De macro-economische performantie van landen. Mening en metingen.
- 1998
 90. Koen ALGOED, De overgang van een omslagstelsel naar een kapitalisatiestelsel: een Belgische case studie.
 91. Johan EYCKMANS, Stef PROOST, Klimaatonderhandelingen in Rio en Kyoto: een succesverhaal of een maat voor niets?
 92. Jozef KONINGS, Peter VAN MALDEGEM, Loonkosten en de vraag naar laaggeschoolde, geschoolde en hooggeschoolde arbeid in Belgische ondernemingen.
 93. Louis BAECK, De Aziatische crisis: perspectivering en nabeschuiving.
- 1999
 94. Louis BAECK, Financiële mondialisering met speculatieve uitschieters.
- 2000
 95. Paul DE GRAUWE, Euro-dollarwisselkoers en de fundamentals.
 96. Erwin BASTIAENS, Erik BUYST, Dirk HEREMANS en Christiaan PHILIPSEN, Knelpunten in de financiële dynamiek van de staatshervorming.
 97. Wim MOESEN, Maatschappelijk kapitaal en economische performantie.
 98. Patrick VAN CAYSEELE en Hans DEGRYSE, De nieuwe economie en bancaire marktstructuren.
 99. André DECOSTER, Guy VAN CAMP, De hervorming van de personenbelasting: Lessen uit de hervormingen 1988-1993.
- 2001
 100. Paul VAN ROMPUY, De Europese welvaartsstaat ter discussie.
 101. Jozef KONINGS, Loonkosten en relocatie van Belgische bedrijven.
- 2003
 102. Paul DE GRAUWE, De toekomst van de industrie in België.
- 2004
 103. Wim MOESEN, Instelling, ligging en economische welvaart.
 104. Louis BAECK, Het globaliseringsdebat in China en in de Islamwereld
 105. Lode BERLAGE, Mobiliteit over de grenzen heen. Een economische analyse van internationale migratie.
 106. Inge MAYERES, Stef PROOST, Een beter prijsbeleid voor de Belgische transportsector in 15 stellingen.

- 2005 107. Jan COLPAERT, Luc LAUWERS, Tom VAN PUYENBROECK, Niet-representatieve democratie? Kanttekeningen bij het gemeentelijk kiesstelsel.
108. Jozef KONINGS, Worden vrouwen gediscrimineerd op de arbeidsmarkt? Een micro-econometrische analyse voor België.
109. Louis BAECK, Onevenwichtige globalisering, deficitair America en Aziatische locomotieven.
110. André DECOSTER, Guy VAN CAMP, Hoe vlak is onze taks? Is een vlaktaks "Fair"?
111. Dirk HEREMANS, Naar een Europese dienstenmarkt in België. De Bolkesteinrichtlijn een brug te ver?
112. Paul VAN ROMPUY, De houdbaarheid van de Europese welvaartsstaat.
- 2006 113. Paul VAN ROMPUY, Leuvense Economen tussen Theorie en Beleid.
- 2007 114. Paul DE GRAUWE, Beloften en realisaties van de paarse coalitiepartners
115. Koen ALGOED, Dirk HEREMANS, Theo PEETERS, Voorrang geven aan meer financieel-fiscale verantwoordelijkheid in een nieuwe staatshervorming
116. Filip ABRAHAM, Maarten GOOS en Jozef KONINGS, De concurrentiepositie van België: zin of onzin van de loonnorm?
117. André DECOSTER, Kristian ORSINI, Verdient een vlaktaks zichzelf terug?
118. Paul VAN ROMPUY, Sleutelen aan onze staatsstructuur voor meer werk.
119. Erik SCHOKKAERT, Carine VAN DE VOORDE, Defederalisering van de Belgische gezondheidszorg?
120. Stef PROOST, Denise VAN REGEMORTER, Economie voor een klimaatminister.
- 2008 121. Patrick VAN CAYSEELE, Mededingingsbeleid: 15 jaar Belgische ervaring.
122. Hans DEGRYSE, MiFID: Competitie op financiële markten en financieel toezicht.
123. Jozef KONINGS en Damiaan PERSYN, Het effect van een algemene lastenverlaging op vacatures en werkloosheid.
124. Maarten GOOS, De winnaars en verliezers van het collectief overleg.
125. André DECOSTER en Kris DE SWERDT, Twee Belgische vlaktaksvoorstellen doorgelicht.
- 2009 126. Jo VAN BIESEBROECK, Welk beleid voor de (Vlaamse) auto-industrie?
127. Bruno DE BORGER en Stef PROOST, De Oosterweelverbinding en het ontbrekende alternatief.
- 2010 128. Stef PROOST en Saskia VAN DER LOO, Waarom de Oosterweelverbinding een economisch onverantwoord project is.
129. Erwin OOGHE, Responsabilisering voor leerachterstand?